



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

GABRIEL BEDIN SLEVINSKI

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO:
a formação dos/as professores/as da educação básica**

Florianópolis
2012

GABRIEL BEDIN SLEVINSKI

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO:
a formação dos/as professores/as da educação básica**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
apresentado ao Curso de Graduação em Ciências
Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Ciência Sociais.
Orientador: Prof. Dr. Julian Borba

Florianópolis

2012

GABRIEL BEDIN SLEVINSKI

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO:
a formação dos/as professores/as da educação básica**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura apresentado ao curso de
graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de
Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciado em Ciências Sociais, aprovado em ____/____/____
pela banca composta pelos seguintes membros:

Banca Examinadora:

Prof., Dr. Julian Borba (Orientador)

Prof. Dr. Erni José Seibel

Prof. Ms. José Roberto Paludo

Florianópolis
Julho 2012

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: a formação dos/as professores/as da educação básica

Resumo: A educação é um fenômeno histórico e cultural e, por isso mesmo, é um direito de todos. A escola não é o único lugar onde a educação acontece. Contudo, a educação enquanto direito subjetivo, efetivado através de políticas públicas consistentes, é fundamental à construção da sociedade. O artigo tem como foco as relações entre as transformações sociais, políticas, econômicas e Políticas Públicas em Educação. Ao reafirmar a importância da educação como direito de todos e como fator fundamental, embora não único, para o desenvolvimento econômico e sociocultural, o texto passa em revista políticas públicas em educação formuladas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994/ 2001), e de Luís Inácio Lula da Silva (2002/2010), voltadas para a formação de professores, licenciatura, e para a valorização da educação básica. No governo Lula é instituído o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência – PIBID, com os objetivos direcionados para a formação inicial e a permanência na docência, junto aos estudantes de licenciaturas e à elevação dos processos de aprendizagem de alunos, em especial de escolas que apresentam baixo IDEB. Na perspectiva da qualidade social da educação, o texto aponta a necessidade de desencadear um movimento de (re)organização curricular, configurado por propostas de formação permanente dos trabalhadores em educação e de valorização educação básica. Destaque-se que no atual cenário mundial, a educação pode ser vista como instrumento para realização de metas econômicas compatíveis com os interesses de mercado, como pode produzir outros sentidos na construção de conhecimento e de subjetividades.

Palavras-Chave: Educação – Formação de Professores - Políticas Públicas – PIBID

Abstract: Education is a historical and cultural phenomenon and, therefore, is a universal right. The school is not the only place where education happens. However, education as a subjective right, effected through consistent public policies, is key to the building society. The article focuses on the relationship between the social, political, economic and public policy in education. In reaffirming the importance of education as a right for all and as a key factor, although not unique to the sociocultural and economic development, the text looks at public policies in education made in the government of Fernando Henrique Cardoso (1994/2001), and Luis Inacio Lula da Silva (2002/2010), focused on teacher education, licensure, and for the development of basic education. In the Lula government is instituted Institutional Bursary Incentive Teaching - PIBID with the goals targeted for the initial training and stay in teaching, with students of degrees and the elevation of the learning processes of students in special schools have low IDEB. In view of the social quality of education, the text points out the need to initiate a movement (re) organization of the curriculum, set by proposals for ongoing training and upgrading of workers in education, as well as basic education. It is noteworthy that in the current world scenario, education can be seen as an instrument for achieving economic goals consistent with the interests of the market, as it can produce other meanings in the construction of knowledge and subjectivity.

Keywords: Education – Teachers Formation - Public Policy – PIBID

SUMÁRIO:

1. Introdução.....	6
2. Transformações Sociais, Políticas, Econômicas, Políticas Públicas e Educação.....	7
2.1 Políticas Educacionais dos Governos de Fernando Henrique Cardoso e De Luís Inácio Lula da Silva.....	10
3. O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência – PIBID.....	14
4. Movimento de (Re)Organização Curricular: Formação dos/as Professores/as.....	16
5. Conclusão.....	19
Referências Bibliográficas e Eletrônicas.....	20

1 INTRODUÇÃO

A educação é direito público de todos e fator fundamental, embora não único, para o desenvolvimento econômico e sociocultural. Apontada como solução para os problemas da sociedade, já não pode, contudo, assumir sozinha a responsabilidade de transformar e de melhorar o mundo. Diga-se que a educação, ligada a outros campos do conhecimento, como a política, por exemplo, pode transformar o cenário social caracterizado, senão pelo descaso, pela disputa exacerbada.

A sociedade atravessa a escola e esta, há muito, não é o único lugar onde a educação acontece. Contudo, a educação enquanto direito subjetivo é fundamental à construção da sociedade, ao desenvolvimento econômico e sociocultural desta, mas efetivado somente através de políticas públicas consistentes. O texto problematiza, assim, Políticas Públicas em educação, apresentando a sala de aula e a escola como espaços privilegiados na construção de conhecimento e de subjetividades.

2. TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS, ECONÔMICAS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

A mundialização da economia e a revolução tecnológica, articuladas a interesses neoliberais, estão transformando econômica, política e culturalmente os cenários internacional e brasileiro e isso implica em mudanças no papel e na forma de atuação do Estado. Especialmente, a partir da década de 1980, as orientações neoliberais, guiadas pela lógica do mercado e da competição, alinham-se às políticas educacionais, exercendo influência sobre a organização da vida social em todas as esferas e, principalmente, sobre a educação, a escola e a sala de aula, instrumentos estratégicos para a implementação de tal ordem.

No aspecto econômico, o neoliberalismo defende a livre economia e o alcance de metas que reduzem o papel de Estado enquanto responsável pelo provimento de direitos básicos de saúde, trabalho e educação. A grandiosidade do mercado reflete um Estado mínimo. Voltado prioritariamente para o alcance de metas econômicas compatíveis com interesses de mercado, socialmente o neoliberalismo carrega a dupla marca da exclusão: de um lado, sustenta pessoas e grupos de excelência e, de outro, produz uma via de exclusões e desigualdades. Já não basta acesso à escola, mas lá permanecer com êxito no processo de aprendizagem.

Concordando com Nóvoa (1995, p. 95), no campo educacional “a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, [...] em paralelo com a degradação da sua imagem social”. O desafio, portanto, consiste em questionar, duvidar do discurso determinista neoliberal, construir outras possibilidades, ali mesmo de dentro da escola e da sala de aula.

A fim de compreendermos as políticas públicas e suas implicações em educação, faz-se necessário a elaboração de conhecimentos acerca de princípios que fundamentam uma política pública. Para isso, são apresentados os conceitos de política, de política pública e a influência desta última na organização curricular, configurada por propostas de formação permanente e de valorização dos trabalhadores em educação, assim como da educação básica.

Políticas públicas em educação têm como princípio a igualdade de oportunidades e educação de qualidade, livre de preconceitos e de discriminações de

classe, gênero, sexualidade, etnia, entre outros. Educação de qualidade não é questão de privilégio, mas sim de direito de todos/as, sem que isso signifique homogeneização do currículo.

A política pública difere daquilo que se entende comumente por “política”, atrelada às relações partidárias ou parlamentares, típicas dos Poderes Executivo e Legislativo. Muito embora esteja intimamente ligada à atividade política em seu sentido amplo, Shiroma (2002, p.7) entende que

o uso corrente do termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam.

A política pública é um conjunto de ações ou normas de iniciativa governamental que tem em vista alcançar determinados objetivos para benefício dos cidadãos. Partindo deste pressuposto, podemos constatar que a política pública tem sempre caráter estatal, o que não significa que a sua execução, através de programas, projetos e atividades, não possa ser de iniciativa privada.

Em educação, as políticas públicas são vistas como esse conjunto ações políticas, decisões, estratégias, recursos necessários ao desenvolvimento de projetos, atividades e programas educacionais. Quando adotadas de Governos e atores externos, convertem-se em políticas públicas nacionais.

Silva (1999) nos adverte que no Brasil é comum a influência de atores externos na formulação das políticas públicas, principalmente no âmbito educacional. O projeto neoliberal para a educação faz parte de um processo mais amplo, que pretende tornar essa ideologia em uma tendência política hegemônica, cuja estratégia é “[...] transformar questões políticas e sociais em questões técnicas” (p.18). As mazelas educacionais são apresentadas como problemas de gestão, somadas à ineficiência dos professores, a inadequação dos métodos e a currículos ultrapassados.

Saviani (2009), de sua parte, faz uma analogia entre o contexto educacional e o contexto social brasileiro. Voltando-se para a questão da democracia e da educação, analisa a influência das teorias da educação frente à condição educacional do país. Para ele, quando mais se falou de democracia no interior da escola, menos democrática ela

foi e quando menos se falou de democracia mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

Demerval Saviani faz questão de ressaltar a importância do professor e a necessidade de uma atitude transformadora, não necessariamente do mundo, mas a começar pela transformação dos alunos, promovendo revoluções em sala de aula, compreendendo com os estudantes o mundo e seus acontecimentos. Ao debater o papel de cada indivíduo perante o sistema em que vivemos, faz também provocações quanto à influência histórico-política do papel da escola perante a vida social. Para o autor, é inimaginável a transformação histórica que pode acontecer a partir da sala de aula.

O processo de socialização exercido pela educação contribui direta e fundamentalmente na construção do conhecimento pelas futuras gerações. Todavia, o processo de educação escolarizada, elaborado em meio a uma teia de conversações e negociações entre professores e alunos, produz uma série de contradições, tornando-se ele mesmo complexo, porque marcado por resistências entre grupos e pessoas. Ao priorizar, por exemplo, a socialização dos/as alunos/as e a preparação dos mesmos para o mundo do trabalho, vê-se na obrigação de formar pessoas cidadãos capazes de intervir no espaço público. Essas duas realidades acabam por confrontarem-se quando, ao mesmo tempo em que cobram uma atitude de submissão e disciplinada própria do mundo do trabalho, exigem uma postura libertária comprometida politicamente com as idéias civis.

No rol das contradições, exige-se competitividade entre os alunos, supondo que o significado da escola seja igual para todos e que tanto o sucesso como fracasso profissional e pessoal resulte tão somente do esforço de cada um. Será? Esse cenário dificulta o surgimento e o reconhecimento da diversidade e da diferença, pois alunos com super-dotação ou com dificuldades de aprendizagem e até mesmo com alguma deficiência tem de encaixarem-se no modelo pré-estabelecido, e acabam enfrentando diferentes dificuldades em sua trajetória educacional.

Através dos mecanismos de socialização a escola acaba por submeter-se a uma lógica reprodutora, doutrinando alunos/as numa perspectiva subserviente ao sistema. O currículo escolar e o comportamento cobrado dos alunos/as são exemplos de mecanismos utilizados na formação educacional. A seleção de conteúdos repassados aos estudantes impõe uma interpretação compatível com o sistema social instalado e seu comportamento deve condizer com tais preceitos.

Os mecanismos de socialização escolar que muitas vezes acabam por dificultar e resumir o processo de educação, podem também assumir importante papel nesse mesmo processo. A reconstrução do conhecimento, da experiência e a função comparativa em relação às desigualdades e diferenças, podem fazer da escola um importante espaço de debate e elaboração de novos e possíveis caminhos para a educação.

Até a década de 60 a escola e a família se cruzam na função educacional, uma vez que se complementavam na formação e socialização do indivíduo. A partir da década de 70 a cultura de massas, alavancada pela mídia, assume junto a elas um posto privilegiado no processo de socialização. Esse cenário privilegia a instância reflexiva e subjetiva de cada indivíduo, pois encontra-se fora do contexto institucional.

A Escola ocupa um importante papel na sociedade, e acaba se tornando um elemento fundamental enquanto campo de reprodução do sistema capitalista, visto que através de seus currículos, torna-se a ligação entre as estruturas econômicas e sociais com a educação e a cultura. Segundo a teoria crítica, devemos observar o currículo escolar ligado às políticas curriculares, uma vez que, estas políticas estão intrinsecamente cercadas por definições sociais embasadas e elaboradas pelo interesse dominante, que necessita da manutenção de sua estrutura. O convencimento ideológico é um importante elemento de controle utilizado pelos grupos dominantes. É através dele que podem garantir a continuidade do sistema que os privilegia. O poder econômico é garantido primeiramente através da dominação cultural.

O poder exercido pelos interesses particulares coloca a escola como reprodutora ideológica na divisão da sociedade em classes. As salas de aulas são ambientes de passividade por parte dos alunos frente ao ativo professor, dispensando assim o diálogo, fundamental para o ato de conhecer, e não somente reproduzir. A educação escolar como instância que legitima a ordem social vigente, acaba por limitar-se a um pequeno campo de atuação.

2.1 Políticas Educacionais dos Governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva

No período compreendido entre os anos de 1994 até 2010, os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva formularam diferentes políticas públicas para a educação brasileira e a formação de professores. Para a compreensão

desse cenário, o texto passa em revista políticas públicas em educação formuladas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994/2001) e de Luís Inácio Lula da Silva (2002/2010), voltadas para a formação de professores, licenciatura, e para a valorização da educação básica.

Os anos 90 constituem-se numa cruzada reformista, marcada por ações políticas estratégicas, com as quais o governo de Fernando Henrique Cardoso se comprometia em concretizar. Avançava-se, então, em direção às mudanças sociais necessárias à nação em face da matriz política, teórica e ideológica do projeto de governo de FHC, caracterizada centralmente pela dependência ao capital internacional.

Para atender a esses interesses, nesse período a mídia propagava campanhas e slogans enaltecendo a Bandeira Nacional e o desenvolvimento do país, proporcionado pela *estabilidade* e por *reformas* de toda ordem. Afinal, que brasileiro não iria querer viver em um país melhor, com mais empregos, melhores salários, mais saúde, mais habitação, mais transportes, educação?

O Brasil avançava respaldado pelo Plano Real, que controlou a inflação e estabilizou a economia. Além de consumir mais, os/as brasileiros/as poderiam avançar na direção do desenvolvimento e da melhoria de suas condições de vida. Para isso, o governo elaborou um amplo programa de reformas, marcando, assim, o início de *modernização* do país.

A abertura da economia e as privatizações permitiriam que a iniciativa privada substituísse o Governo em áreas como a siderurgia, as ferrovias, a energia elétrica, entre outras, para que este pudesse investir nas áreas sociais, como saúde, educação, buscando a diminuição das desigualdades sociais. O caminho do desenvolvimento brasileiro e o próprio futuro do país dependiam de reformas. Se cada brasileiro/a cumprisse com seu papel, o governo faria a sua parte, assegurando a estabilidade da economia através do Plano Real e investindo mais na área social, para melhorar a vida de milhões de brasileiro/as.

Passados praticamente os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, a realidade permanecia indiferente aos ventos da mudança. Somente a promessa que tornaria o Estado um órgão reprodutor do capital, onde a iniciativa privada substituiria o governo para que este pudesse investir na área social, fora realizada, ao passo que na área social o que se viu foi a transformação do Estado em um

Estado Mínimo, sem ao menos atenuar a profunda crise social provocada pela degradação da vida humana.

Na área educacional, particularmente, o Governo FHC tentou assegurar uma formação escolar mínima às crianças, própria de um Estado igualmente mínimo. Ainda no início do primeiro mandato, uma das ações tomadas pelo governo, foi a alteração da legislação educacional visando definir as responsabilidades de cada instância de governo, através de emendas constitucionais e da LDB. Após a reforma, a educação infantil tornou-se responsabilidade exclusiva dos municípios e a oferta do ensino médio passou a ser responsabilidade dos Estados. O ensino fundamental, entretanto, continuou sendo de responsabilidade conjunta dessas duas instâncias.

A política educacional do Governo Fernando Henrique limitou-se, portanto, a um diagnóstico da realidade educacional do país, permitindo apenas o estabelecimento de algumas prioridades e a definição dos instrumentos de atuação a serem utilizados. Entre outras prioridades, era necessário assegurar que todas as crianças concluíssem o ensino fundamental, adquirindo a formação escolar mínima para o exercício da cidadania, para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna e para a empregabilidade, adequando o processo pedagógico às necessidades e carências da população escolar e promovendo a formação inicial e continuada de professores em conformidade com as necessidades do ensino.

Ainda, segundo Durham (1997, Introdução p. 3), constituía-se prioridade

o resgate da dívida social acumulada, garantindo a educação fundamental a todos que não tiveram acesso a ela na idade adequada ou que não lograram concluí-la. Essa meta incorpora, de forma ampliada, a determinação constitucional de erradicação do analfabetismo, entendendo que a alfabetização deve ser interpretada no seu sentido amplo, isto é, como domínio de instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve ainda a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos. Essa prioridade está incorporada na questão da Educação de Jovens e Adultos, que merece uma atenção especial neste Plano Nacional de Educação. A terceira prioridade reside na ampliação do acesso aos níveis educacionais anteriores e posteriores ao Ensino Fundamental, envolvendo, desta forma, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação Superior. Por acesso não se deve entender apenas a garantia de vagas nas redes de ensino, mas a oportunidade de uma formação adequada aos interesses e necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da própria sociedade complexa. Incluem-se, nesta concepção, tanto as demandas do mercado de trabalho como as necessidades de formação de lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais.

De um lado o Plano Nacional de Educação apresentado pelo Presidente ao Congresso, expressa essas prioridades, exigidas, diga-se de passagem, por organismos internacionais (BIRD, Banco Mundial). Evidencia-se a preocupação com a oferta do Ensino Fundamental obrigatório de oito séries e a garantia de ingresso e permanência de todas as crianças de 7 a 14 anos na escola. De outro lado, o PNE apresentado pela sociedade brasileira, sustentava-se na ampliação da ação do Estado na escola pública e na efetivação da gestão democrática da educação e da escola.

Para definir as principais áreas de atuação, a política educacional de FHC orientou-se por Projetos e Programas: FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; Merenda Escolar; Livro Didático; Bolsa-Escola; Programa TV-Escola; Classes de Aceleração; Dinheiro na Escola; Conselho Escolar; Educação Indígena; Educação para Portadores de Necessidades Especiais; elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Pré-escola.

Sem nos deter a uma avaliação mais aprofundada, pode-se afirmar que o governo de Fernando Henrique obteve saldo positivo no que diz respeito ao acesso ao ensino fundamental, porém não à permanência e ao êxito na aprendizagem do alunado, nem à valorização dos profissionais da educação, em termos de salário, condições de trabalho, carreira, conforme previa o FUNDEF. Foram mudanças mais aparentes do que substanciais e apenas no Ensino Fundamental, priorizando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sistemas de informações e de avaliação em todos os níveis e modalidades do ensino, como instrumento indispensável para a gestão do sistema educacional.

Em outros termos e etapas, avançou lentamente no caminho da melhora da educação e do sistema público de ensino do País, para continuar como estava. Ou seja, um governo marcado pela descontinuidade, sem nenhuma ruptura em educação e, conseqüentemente, um país marcado pela exclusão, indiferente às injustiças sociais.

O governo Lula, iniciado em 2002, apresentou alguns os eixos que embasaram a Política Educacional do MEC e foi operacionalizado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Conforme o portal do MEC na Internet, os eixos dessa Política buscavam redefinir a política de financiamento da Educação Básica-FUNDEB, democratizar a gestão escolar e fomentar a formação e valorização dos

trabalhadores em educação – professores e funcionários da escola. O plano buscava através FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - ampliar o ensino fundamental para nove anos e incluía programas como: Programa Brasil Alfabetizado; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.

Quanto ao Ensino Superior, umas das políticas educacionais promovidas pelo governo Lula, e que importa destacar neste artigo, é o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência – PIBID. A ênfase deste Programa recai sobre a formação de professores, direcionado para a formação inicial e a permanência na docência, junto aos estudantes de licenciaturas e à elevação dos processos de aprendizagem de alunos da educação básica, em especial das escolas que apresentam baixo IDEB.

Em meio a esse contexto de muitos desafios, faz-se necessário ressaltar a importância de políticas de formação de professores efetivamente comprometidas com as necessidades de transformação do espaço escolar e da sociedade. E, na tarefa de mudar o cenário da educação brasileira, o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência tem notável contribuição.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INCENTIVO A DOCÊNCIA – PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, foi criado pelo Ministério da Educação em 2007 com a finalidade fomentar a iniciação à docência, é executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Contribui, assim, para o aperfeiçoamento da formação de docentes em cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de Educação Superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010).

Importa ressaltar que o PIBID, cuja finalidade é desenvolver ações direcionadas para a formação de professores, investe e acredita em mudanças a partir da articulação das universidades com as redes públicas de ensino, na educação básica. Essa perspectiva possibilitou a participação da Licenciatura em Ciências Sociais no projeto institucional PIBID/ UFSC, a partir de agosto de 2010, em duas escolas da rede Estadual de Ensino

de Santa Catarina: Escola de Educação Básica “Leonor de Barros” e o “Instituto Estadual de Educação”, contando com dois professores supervisores e dez bolsistas de iniciação à docência.

Na condição de aluno bolsista do PIBID/UFSC, posso afirmar que o Curso de Ciências Sociais e também as Escolas Campo de Estágio transformaram-se em espaço de formação e de reflexões tantas acerca de melhorias em educação. Entre elas, práticas pedagógicas mais plurais, seja na construção de espaços democráticos nas escolas, seja nas melhoria das relações em sala de aula, possibilitando um processo de ensino e de aprendizagem mais prazeroso, significativo, que despertasse o interesse dos/as alunos/as pelo estudo comprometido e não somente pela presença física destes/as na escola.

Nossos debates se voltavam sempre para como transformar o processo de aprendizagem, muitas vezes visto como um pesado fardo, tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as, em algo leve e prazeroso. O projeto possibilitou-nos, assim, participar da vida da escola, valorizando e promovendo os diversos segmentos da cultura da instituição: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Reunião de Professores/as e de Pais/Mães, Grêmio Estudantil.

Além da inserção nos espaços de construção democrática da escola, o Programa oportunizou o envolvimento com atividades em sala de aula, por meio da observação participativa, do exercício da docência propriamente dita, da coordenação de atividades didáticas como seminários, trabalhos de campo, acompanhamento dos alunos, projetos de orientação a grupos de alunos, produção de material didático, entre outras.

A aproximação da universidade à escola de educação básica, cujo eixo é a pesquisa, contribuiu para o exercício reflexivo no processo formativo das escolas e, de modo muito apropriado, com as demandas educativas no campo das Ciências Humanas e Sociais, particularmente a Sociologia. Essa relação propicia uma formação mais qualificada ao licenciado em Ciências Sociais, mediante o conhecimento da realidade educacional e a atuação concreta na escola ao longo do curso, articulando teoria e prática nesse processo formativo.

A frágil tradição pedagógica da disciplina de sociologia e sua trajetória intermitente no sistema educacional brasileiro coloca desafios a serem enfrentados, no campo das Políticas Públicas e no cotidiano escolar. Observa-se, contudo, um desconhecimento das finalidades educativas das ciências sociais, que perpassa as salas

de aula, os cargos administrativos nas escolas e a própria docência. E isso precisa ser superado.

Nessa busca por qualidade da educação brasileira, faz-se necessário compreender e debater as diferentes maneiras que o ensino de sociologia se apresenta em nosso cotidiano, discussões e questionamentos. É importante salientar a necessidade da construção de uma proposta pedagógica que valorize a trajetória dos estudantes, procurando de maneira criativa, explorar as infinitas possibilidades que o conhecimento representa para os jovens e suas famílias.

4. MOVIMENTO DE (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: formação dos/as Professores/as

O fenômeno da formação de professores ultrapassa as fronteiras do Século XIX. De modo muito apropriado, Saviani (2008, p. 1) destaca aspectos históricos da formação docente no contexto brasileiro, transcritos a seguir:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres” (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.

No Brasil a questão do preparo de professores emerge, de forma explícita, após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil: a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e se estende até 1890 quando prevalece o modelo das escolas normais. b) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal tendo como anexo a escola-modelo. c) Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932

e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933. d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971). e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Uma leitura mais aprofundada sobre esses períodos permite-nos constatar que no decorrer dos últimos dois séculos, foram introduzidas inúmeras e descontínuas mudanças no processo de formação docente, muito embora sem rupturas. Quando não a inexistência, prepondera a insuficiência de políticas de formação dos/as Professores/as.

Na perspectiva da qualidade social da educação, o texto aponta a necessidade de desencadear um movimento de (re)organização curricular, configurado por propostas de formação permanente e de valorização dos trabalhadores em educação, assim como da educação básica.

Gasparin (2005) traz para o debate questões sobre o que faz hoje a escola, e para quê? Ela responde as necessidades sociais da atualidade? Em meio às transformações sociais, incluídas as novas tecnologias da informação e da comunicação, é recorrente a dúvida acerca da importância dos professores e da escola, uma vez que a educação acontece em inúmeros espaços e as informações estão disponíveis com muito mais velocidade e dinamismo em outros meios.

Porém, importa considerar que professores e escola estão inseridos num contexto político, histórico e ideológico que não está pronto, ao contrário, se faz diariamente. Aí a possibilidade de mudança, desencadeada pela própria crítica.

Entre os vetores da mudança, está a relevância social dos conteúdos escolares, construída no diálogo entre professores, alunos e contexto. Tal perspectiva entende que a informação não está somente na escola e na sala de aula, mas na realidade social. Contudo, os professores e a escola são os principais atores no sentido de transformar informações em conhecimentos, em suas múltiplas faces.

Para isso, o aluno necessita estar constantemente sendo desafiado, mobilizado, sensibilizado pelos conteúdos em questão, percebendo vínculos e relações com sua vida cotidiana. Um clima favorável de aprendizagem pode ser construído através da ligação entre a prática social dos estudantes com os conteúdos contextualização necessária para que o educador conheça o que os alunos pensam, sabem, sentem, uma vez que, a aprendizagem acontece para além dos muros da escola. O professor, em seus espaços de formação, estudos e planejamento, precisa de condições que lhe permitam visualizar

não só os conteúdos que devem ser trabalhados, mas o significado destes para a vida dos alunos.

Considere-se que ao chegar na escola, os estudantes trazem consigo uma bagagem de conteúdos sócio-culturais, o quais, através da mediação dos professores, serão transformados em conhecimentos. Cabe, portanto, ao professor orientar, estimular e mobilizar os estudantes para o desafio de estabelecer ligação entre as experiências pedagógicas e as práticas sociais. A aproximação entre professores e estudantes oportunizando a criação de vínculos afetivos, tão importantes para o crescimento mútuo, quanto outros componentes da relação pedagógica. Desafiando-se reciprocamente, professores e alunos podem encontrar algumas respostas e, a cima de tudo, formular muitas perguntas, imprescindíveis à construção do conhecimento.

3 CONCLUSÃO

É importante salientar que nesse contexto de grande apatia social, política e cultural no qual estamos inseridos, propostas dinâmicas em educação, com a marca da qualidade social, poderão contribuir com a formação de cidadãos/ãs críticos/as e reflexivos/as. Muito mais que elogiar as diferenças, somos convidados/as a extrapolar os muros da escola, a ressignificar a relação com o conhecimento. O mundo está a exigir a mudança: de valores, de lógicas e de representações sobre o *outro*, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

Em plena crise de paradigmas, na falta de utopias, mediante a urgência dos tempos, o desafio é que a escola seja um espaço de múltiplas possibilidades. “Ela deve ser perigosa, deve ser o *veneno* e o *remédio*. É necessário que corramos o risco, que mergulhemos nesse caos povoado de opiniões” (GALLO, 2003, p. 70) para pensar e construir a sociedade criativamente. Mais que um pano de fundo definidor de verdades, o currículo escolar pode privilegiar a construção de horizontes onde seja possível ousar, aprender e ensinar com o corpo inteiro, com os sentimentos, com as emoções, os medos e os desejos, também com a razão crítica, jamais com essa apenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 28 de jun de 2012.

BRASIL. (título) . Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 28 de jun de 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Formação de Professores: Aspectos históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro**. Trabalho preparado por solicitação do GT-15: Educação Especial, para ser apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em 20 de outubro de 2008.

Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233 201. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26/07/2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa)

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

NÓVOA, Antônio (org.) et al. **Profissão professor**. Porto Editora. Portugal, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa. 5ª. ed., 2006.